

İnsanı Merkeze Alan (Antroposentrik) Ve Almayan (Nonantroposentrik) Yaklaşımlara Göre Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açıları

Çiğdem KARAKAYA¹ , Elif Omca ÇOBANOĞLU²

¹ Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun -TÜRKİYE

² Yrd.Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun -TÜRKİYE

Alındı: 11.04.2011

Düzeltildi: 01.05.2012

Kabul Edildi: 30.05.2012

Orijinal Yayın Dili Türkçedir (v.9, n.3, Eylül 2012, ss.23-35)

ÖZET

Bu çalışmada, “İnsanı merkeze alan ve almayan yaklaşımlara göre eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının betimlenmesi amaçlanmaktadır. 2008-2009 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları, güvenilirlik katsayısı .81 (cronbach α) olan, 22 maddeli, 5’li Likert tipi ölçek ile belirlenmeye çalışılmıştır. “Statistical Package for Windows 15.0” paket programı kullanılarak yapılan analiz sonuçlarında, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin %85 gibi büyük çoğunluğunun çevreye yönelik bakış açılarının insanı merkeze almayan yani doğa-merkezli yaklaşımlar yönünde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre, okul öncesi bölümü öğrencilerinin de diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha doğa-merkezli bakış açısına sahip olduğu görülmüştür ($p<.05$). Doğa-merkezli bakış açılarının sürekliliğini ve davranışa dönüştürülmesini sağlamak için doğa ile ilgili aktiviteler planlanması ve bunlara etkin katılımın sağlanması yönünde önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnsan-merkezli Yaklaşımlar; Doğa-merkezli Yaklaşımlar; Çevre Etiği; Çevre Eğitimi.

GİRİŞ

İnsan-çevre ilişkisini inceleyen yaklaşımlar, ahlak felsefesinin çevresel etik ya da çevre etiği denilen yeni bir disiplin alanı içerisinde ele alınabilir. Çevre etiği, insanlar ve doğal dünya arasındaki ahlak sorunlarını ve bu yolla insanların davranışlarının nasıl çeşitlendiğini ele almaktadır (Jardins, 2006). İnsanın doğa ve diğer canlılara bakışını ve davranışlarını



yöneten etik ilkeler, insanın dünyaya, doğal çevreye ve diğer tüm canlılara karşı görev ve sorumluluklarını belirlemektedir (Taylor, 1989).

Ünder (1996), çevre etiği yaklaşımlarından sentez yaparak bir yelpaze oluşturmuştur. Bu yelpazenin bir ucunda mekanist görüş, diğer ucunda ise ekolojik görüş yer almaktadır. Aynı zamanda, mekanist görüşten ekolojik görüşe doğru uzanan yaklaşımlar ve kişisel görüşler, sıkı insan-merkezcilik (muhafazakarlar), zayıf insan-merkezcilik (ılımlı reformcular), hümanist çevre-merkezcilik (radikal reformcular) ve sıkı çevre-merkezcilik (devrimciler) olacak şekilde sıralanmaktadır.

Çevre etiği kapsamındaki önemli yaklaşımlarda, düşünürler, insanların bakış açılarını değişik terimlerle sınıflandırmışlardır. Dobson ve Porrit , “koyu ve açık” ile “yeşil” kavramlarını kullanırken, Stephen Young “radikal ekoloji” ve “reformist çevrecilik” ayrımını tercih etmekte; Arne Naess “derin ekoloji” ve “yüzeysel ekoloji” diye ayrım yaparken, Robyn Eckersley “doğa-merkezli (ekosentrik)” ve “insan-merkezli (antroposentrik)” yaklaşımları kullanmakta; O’Riodan ve David Pearce ise “doğa-merkezli (ekosentrik)” ve “teknoloji-merkezli (teknosentrik)” kavramlarını kullanarak bakış açılarını tanımlamaktadırlar (Garner, 1996 akt. Sezer, 2006). Çevre-kalkınma, çevre-ekonomi, çevre-yönetim ilişkilerinin yeniden sorgulanmaya başlamasıyla bir takım temel ölçütler ya da çevrenin geleceği üzerine bazı yaklaşımlar ileri sürülmüştür. Bunlar; “sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı”, “derin ekoloji yaklaşımı” ve “yetinme seviyesi yaklaşımı”dır (Köktürk, 2002).

Kısacası, tüm bu anlatılanlar, insan-çevre ilişkileri başlığında genellenerek, insan-merkezli (antroposentrik) ve insan-merkezli olmayan ya da doğa-merkezli (nonantroposentrik) yaklaşımlar olarak iki boyutta ele alınabilir. İnsan-merkezli yaklaşımlar etik evrenin merkezine insanı alırken, insan-merkezli olmayan yani doğa merkezli olan yaklaşımlar, bunun tam karşıtı bir durum göstermektedir. Bu yaklaşım tarafından benimsenen etik görüşün merkezinde tüm canlılar, hatta bazı teorilerde neredeyse dağ, taş gibi cansızlar da yer almaktadır (Thompson, 1998). Thompson (2000), Merchant (1992)’tan sonra düzenlediği bu yaklaşımları şu şekilde tabloştürmüştür:

Tablo1. Çevre Etiğinin Temellerinin Uyarlanmış Bir Versiyonu (Thompson, 1998; 2000)

İNSANI MERKEZE ALAN (ANTROPOSENTRİK) YAKLAŞIMLAR		İNSANI MERKEZE ALMAYAN (NONANTROPOSENTRİK) YAKLAŞIMLAR	
EGOSENTRİK YAKLAŞIM	HOMOSENTRİK YAKLAŞIM	BİOSENTRİK YAKLAŞIM	EKOSENTRİK YAKLAŞIM
*Kişisel çıkarlara dayalıdır. *Karışmama siyaseti güder (örneğin, devletin özel girişimleri kısıtlamaması) *Her şeyin karşılıklı olmasına dayanır (örneğin, karşılıklı anlaşma, zorlama ya da baskı) *Mükemmel ekonominin önemli olduğu görüşü *Kapitalizm, kapitalist ya da anamalcı düzen görüşü *Yeni düzen taraftarı	*Azami sayının azami iyiliğine dayalıdır (örneğin, en iyi nüfus en iyi yaşam vs.). *Doğanın kahyalığı ve yöneticiliği insandadır (doğa insan kullanımı ve eğlencesi içindir) *Pragmatist görüş ya da faydacılık *Marksizm yanlısı ya da Marksist görüş *Yeşil sol görüş *Eko-sosyalist görüş *Yüzeysel çevreci görüş	*Biyotik komünite üyeleri etik öneme sahiptir anlayışına dayalıdır. *Moral extensionizm (etik uzantılaşıma-ahlaki yayılma) görüşü *Hayvan haklarına önem verme ve savunma görüşü *Biyolojik, siyasal ve sosyal eşitlikçi görüş	*Ekosistemler ve/veya biyosfer etik öneme sahiptir anlayışına dayalıdır. *Doğanın nöbetçisinin insan olduğu savunulur. *Bütüncül anlayış (holizm, holistik görüş) *Derin çevreci görüş *Toprak etiği *Gaianizm (toprak anacılık) görüşü *Budizm *Amerikan Yerlileri (Kızılderili) görüşü

Çevreye yönelik ilginin belirleyicisinin de doğa-merkezli (ekosentrik) yaklaşımlara yakınlık ve insan-merkezli (antroposentrik) yaklaşımlara uzaklık olduğu göz önüne alınırsa (Erten, 2008; Thompson & Barton, 1994), literatürün insan-merkezli olmayan yaklaşımları olumlu saydığı görülmektedir.

İnsanlarda olumlu çevresel bakış açısı, tutum ve değerler oluşturmada, çevre konularında bilinçli bireyler yetiştirmede en etkili yolun bireylere erken yaşta verilecek çevre eğitimi olduğu çoğu araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Hungerford & Volk, 1990; Tilbury, 1994; Tiflis Bildirgesi, 1977; Wilson, 1994). Günümüzde, genellikle çevreye yönelik tutum, farkındalık veya davranış çalışmalarında da çevre eğitiminin önemi ve gerekliliği değinilen bir nokta olmaktadır (Atasoy & Yüksel, 2006; Chapman & Sharma, 2001; Çabuk & Karacaoğlu, 2003; Erten, 2005; Ilgar, 2007; Kocakurt & Güven, 2005; Şimşekli, 2004; Uzun & Sağlam, 2006).

Bireyler çevreye yönelik eğitimi ailelerinde almaya başlarlar ve örgün eğitimde bunu devam ettirirler. Örgün eğitimde çevre eğitiminin disiplinler arası özelliğinden dolayı okul öncesi fen eğitimi programlarından başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin çeşitli düzeylerinde bireylere verilmesi gerekmekte olduğu vurgulanmaktadır (Yılmaz & diğ., 2002). Bireylere olumlu bakış açısı kazandırmada, başka bir deyişle çevre konusunda farkındalık oluşturmada en etkili yol bireylere çevreye yönelik erken yaşta verilecek eğitimidir (Basile, 2000; Wilson, 1996). Erken çocukluk dönemindeki çocukların çevreye yönelik algıları komşuluklara ve geldiği ailenin sosyoekonomik zeminine dayanır ve çevre terimi kendi arzularına ve hayal güçlerine göre şekillenir (Şahin, 2008). Çevre algısının ve teriminin bu dönemde çocuklarda oluşmaya başladığı düşünüldüğünde, çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gereken bir eğitim olduğu görülmektedir. Çevre eğitiminin erken yaşta verilmesi gerektiğini vurgulayan Şimşekli (2004), aynı zamanda Türkiye’de birçok ailenin çocuklarını çevre konusunda bilgilendirmesi ve eğitmesi için yeterli bilince sahip olmaması gerçeğine dikkat çekerek, çevre eğitiminin sistemli ve düzenli bir biçimde okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Çocuklarda ekolojik kültürün gelişmesinde annelerin ve babaların, öğretmenlerin, kısacası etkileşim içinde buldukları tüm yetişkinlerin önemi büyüktür. Bir başka deyişle, yetişkinler çocuklarda çevre bilinci, çevreye yönelik tutum ve davranışların oluşmasında, ekolojik kültürün gelişmesinde birer örnek model olarak çocuklara verecekleri mesajların, yansıttıkları duygu ve düşüncelerin, yapmış oldukları olumlu ekolojik davranışların büyük önem taşıdığını bilmelidirler (Atasoy, 2005). Bandura’nın öne sürdüğü sosyal öğrenme kuramına göre kişilik başkalarının davranışını taklit ve gözleme yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1996). Bu bağlamda yaşamları boyunca aldıkları eğitimin en büyük zamanını ilköğretim döneminde geçiren öğrencilerin kişilik oluşturmada, bu dönemde sürekli çevrelerinde bulunacak öğretmenlerin etkisinin ne kadar büyük önem taşıdığı açığa çıkmaktadır.

Buradan hareketle, ilköğretim öğrencilerinin öğretmeni olmaya hazırlanan eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının bilinen yaklaşımlar (insan merkezli olan ve olmayan yaklaşımlar) çerçevesinde nasıl olduğunun betimlenmesinin çocuklarda çevre bilincinin oluşturulması açısından gerekli ve önemli olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda, araştırma sorusu “İnsan merkezli olan ve olmayan yaklaşımlar çerçevesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları ağırlıklı olarak hangi yaklaşımlar yönündedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma, yerli ve yabancı alan yazında yoğun olarak yer alan çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış çalışmalarından farklı olarak, bakış açısına yönelik yapılan sınırlı çalışmalardan biri olmaktadır. Çalışmada örneklem olarak belirlenen Eğitim Fakültesi

İlköğretim, Güzel Sanatlar, Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının belirlenmesi, bu bireylerin öğretmen olmaya en yakın dönemde bulunmalarından ve ilköğretimde görev yapma durumunda olmalarından dolayı, meslek hayatlarına atıldıklarında bu görüşleri ile erken yaştaki öğrencilerini etkilemeleri bakımından önemlidir. Çalışmanın, eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını, ilköğretimde her dersin içeriği ile bağlantılı olan çevre eğitimini, öğretmenlerin öğrencilerine model olma özelliğini ve erken yaşta bireylerin öğrenmeye ve gelişmeye daha yatkın olmasını dikkate alması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevre ile ilgili görüşlerini insan merkezli olan ve olmayan yaklaşımlar çerçevesinde kategorize ederek mevcut durumu betimlemek; cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediklerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modelinde olan nicel yöntemlerin kullanıldığı bir çalışmadır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmalarda konu alınan birey, olay ya da nesnenin kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılması, değiştirmeden ve etkilemeden, uygun bir biçimde gözlenip belirlenmesi söz konusudur (Karasar, 2008). Bu çalışmada durum belirleme nicel yöntemler kullanılarak yapılmış, sayısal verilerin buy olla yorumlanması hedeflenmiştir. Bu çerçevede, Ondokuzmayıs Üniversitesi, eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının, insan merkezli ve doğa merkezli yaklaşımlar temelinde ne olduğunun ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

a) Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 yılında Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve ilköğretimde derse girme olasılığı bulunan tüm bölümlerin (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) son sınıfına devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Evren 1533 kişi olup, örneklem ise 761 kişidir. Uygulamanın sürecine ilişkin tablo aşağıdadır.

Tablo2. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Dağılımı

UYGULAMA	MADDE SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI
Ön Uygulama	32	202
Gerçek Uygulama	22	761

b) Veri Toplama Aracı

Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını tespit etmek amacıyla alan yazın taraması yapılarak, çevre konusu hızlı nüfus artışı, doğal denge, endüstriyel gelişim, insan-doğa ilişkisi gibi alt başlıklara ayrılmış ve her bir başlığı ayrı maddelerle yoklayan toplam 22 maddeli bir ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

c) Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçme aracı geliştirilirken, çevre eğitimi alanında pek çok araştırmacı tarafından kullanılan “Yeni Çevresel Paradigma” (New Environmental Paradigm ya da NEP) adındaki ölçeğin konu kapsamından yararlanılmıştır (Arcury & diğ., 1986; Dunlap & diğ., 2000; Dunlap & Van Liere, 1978; Geller & Lasley, 1985; Lalonde & Jackson, 2002; Manoli & diğ., 2007). Araştırmacılar tarafından, genel eğitim alanında 1, fen ve çevre eğitimi alanında 2, ölçme ve değerlendirme alanında 2 uzman kişiden görüş alınarak geliştirilen ve ilk hali 32 maddeden oluşan bu ölçekte, insan-doğa ilişkisi, endüstriyel gelişim, hızlı nüfus artışı, doğal kaynakların yanlış tüketimi gibi temalara yer verilmektedir. Ön uygulama sonucunda 32 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.84 cronbach alfa olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bundan sonra ise ölçek güvenilirliği 22 madde üzerinden 0.81 cronbach alfa olarak değişmiştir.

d) Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce KMO ve Bartlett’s testleri yapılmıştır. KMO değeri 0,831 bulunmuştur. Bu değer veri kümesi üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir. Ayrıca Bartlett’s testi de veri kümesinin faktörlenebileceğini göstermektedir ($p < 0,01$). Faktör analizinde faktörleştirme işlemleri yapılırken, temel bileşenler analizi (principle component analysis) yöntemi ile varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Önemli faktör sayısına karar verilirken özdeğeri 1’in üzerinde olan faktörler ile faktörlerin açıkladığı varyans oranları dikkate alınmıştır. Önemli faktör sayılarına karar vermede, özdeğerin en az 1 olması gerektiğini vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2003). Çevreye yönelik bakış açısı ölçeğinin, özdeğeri 1,5 üzerinde olan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Ölçekteki Faktörlerin Madde Sayıları, Özdeğerleri, Açıkladıkları Varyanslar ile Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayıları	Öz değer	Açıklanan Varyans	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
1. Doğal kaynak kullanımı ve endüstriyel gelişim	6	5,118	23,262	,700
2. İnsan-doğa ilişkisi ve endüstri problemi	9	1,947	8,849	,727
3. Artan nüfus problemi	3	1,671	7,597	,717
4. Artan nüfus önemi	4	1,544	7,017	,604
Toplam (Genel)	22		46,725	,809

e) Verilerin Toplanması

Ölçeğin uygulanması için, belirlenen örneklemin öğrenim gördükleri gün ve saatler tespit edilmiş, uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veriler toplandıktan sonra, uygulanması düşünülen sayıya göre daha az veri elde edildiği gözlenmiştir; bunun sebebi, ilgili zaman diliminde öğrencilerin okula devam etmemesi ile açıklanabilir. Çeşitli zamanlarda tekrar edilen uygulamalar olmasına rağmen öğrencilerin tamamına ulaşılamaması da, ilgili öğrencilerin 4. sınıf olması dolayısıyla, büyük bir kısmının, öğretmen olmaları için girmeleri zorunlu olan sınava hazırlanmaları ve bunun için okula belli bir süre devam etmemiş

olmaları ile açıklanabilir. Verilerin toplanma sürecinin toplamında, 1533 son sınıf öğrencisinden 761'ine, yani örneklemin %50'sine ulaşılmıştır.

f) Verilerin Analiz Edilmesi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 15.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada alt problemler teker teker analiz edilerek, analiz sonucu çizelgeleştirilip tartışılarak yol sunulmuştur. Veriler kodlanırken, insan merkezli olan ifadeler 1'den 5'e doğru kodlanırken, insan merkezli olmayan ifadeler ise 5'den 1'e doğru kodlanmıştır. Bu kodlama ile genel ortalamaları belirtecek değerlere ulaşılmış ancak bu ortalamanın insan merkezli olan veya olmayan bakış açılarını yansıtabilmesi için değerler 4 (5-1) aralığa bölünmüş ve her bir aralık derecelendirilmiştir. Daha sonra ise, dereceler "kuvvetli insan-merkezli", "zayıf insan-merkezli", "ortalama", "zayıf doğa-merkezli", "kuvvetli doğa-merkezli" olarak isimlendirilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma problemi "Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adaylarının çevreye yönelik bakış açıları ağırlıklı olarak hangi yaklaşımlar yönündedir?" idi. Ölçeği oluşturan faktörler, bu problem altında ele alındığında "Eğitim fakültesi öğrencilerinin 'doğal kaynak kullanımı ve endüstriyel gelişim', 'insan-doğa ilişkisi ve endüstrileşme sorunu', 'artan insan nüfusu sorunu' ve 'artan insan nüfusunun önemi' konularına yönelik bakış açıları ağırlıklı olarak hangi yaklaşımlar yönündedir?" alt problemi ortaya çıkmaktadır. Bu problemler, insan merkezli (antroposentrik) ve doğa merkezli (nonantroposentrik) yaklaşımlar kapsamındadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin, çevreye yönelik bakış açılarının daha çok insanı merkeze alan ve doğayı bunun etrafında dikkate alan insan merkezli yaklaşıma mı, yoksa bunun zıttı olarak kabul edilebilen, insanı merkeze almayan ve ekosistemi öncelikli olarak dikkate alan doğa merkezli (insan merkezli olmayan) yaklaşıma mı daha yakın olduğu ölçülmeye çalışılmaktadır. Probleme yanıt oluşturmak amacıyla, çevreye yönelik bakış açıları "Kuvvetli doğa merkezli, Zayıf doğa merkezli, Ortalama, Zayıf insan merkezli ve Kuvvetli insan merkezli" olarak derecelendirilmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamasını dikkate alarak, çevreye yönelik bakış açılarının ağırlıklı olarak hangi aralıklarda olduğunu bulmak için frekanslarına bakılmıştır. İlgili frekans çizelgesi aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Genel Olarak Çevreye ve İlgili Faktörlere Yönelik Bakış Açılarının İnsan Merkezli ve Doğa Merkezli Yönlerde Dağılımını Gösteren Frekans Tablosu

KONULAR	Kuvvetli İnsan-merkezli		Zayıf İnsan-merkezli		Ortalama		Zayıf Doğa-merkezli		Kuvvetli Doğa-merkezli	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğal kaynak kullanımı ve endüstriyel gelişim	1	0,1	19	2,5	77	10,1	306	40,2	358	47,0
İnsan-doğa ilişkisi ve endüstrileşme sorunu	1	0,1	10	1,3	86	11,3	354	46,5	310	40,7
Artan insan nüfusu sorunu	8	1,1	29	3,8	129	17,0	281	36,9	314	41,3
Artan insan nüfusunun önemi	63	8,3	182	23,9	240	31,5	207	27,2	69	9,1
Genel	0	0	4	0,5	110	14,5	462	60,7	185	24,3
Toplam öğrenci sayısı = 761										

Tablo 4'te, eğitim fakültesi öğrencilerinin %85'inin çevreye yönelik bakış açılarının doğa merkezli yaklaşımlar yönünde olduğu görülmektedir. Bu görüşlerdeki öğrencilerin de %60,7'sinin zayıf doğa merkezli bakış açılarına sahip oldukları gözlenmektedir. Öğrencilerin hiçbirinin çevreye yönelik, kuvvetli insan-merkezli yaklaşımları benimsememiş olmaları dikkat çekmektedir. Zayıf insan-merkezli olarak nitelendirilebilecek öğrenci sayısı 761 kişide yalnızca 4'ü olarak görülmekte, bu ise öğrencilerin binde 5 gibi çok küçük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bulgu, ilköğretim öğrencilerine model olması beklenen, öğretmenliğe adım atacak bireylerin çevreye yönelik bakış açılarının ağırlıklı olarak insanı merkeze almayan, diğer bir deyişle, doğa-merkezli olan yaklaşımlara daha yakın olduğunu göstermektedir.

Bu sonucun nedenlerinden birinin, ilköğretim öğrencilerinin öğretmeni olmayı seçmiş olan bireylerin, sahip olmaları gereken eşitlikçi, herkese aynı değeri verme, bütüncülük gibi duyarlılık gerektiren özelliklerin, doğa-merkezli bakış açıları da bulunması olduğu söylenebilir (Tablo1). Ayrıca, doğa-merkezli yaklaşımlara sahip olan bu öğrencilerin, azınlığının köy gibi doğal ortamlarda (%12), diğerlerinin ilçe, şehir ve büyükşehir gibi köy dışındaki yerleşim birimlerinde (%88) yetiştikleri düşünüldüğünde, geldikleri yerlerdeki çevre sorunlarından rahatsızlık duyarak, çevreye duyarlı hale gelmiş olmaları da söz konusu olabilir. Öğrencilerin bakış açılarının ağırlıklı olarak doğa-merkezli yaklaşımlar yönünde olması beklenen bir sonuç olmakla birlikte, bunun eğitim ortamında da istendik bir sonuç olduğu söylenebilir. Öyle ki, ekolojik felsefeye göre, çevre eğitiminin başlıca amaçlarından biri Atasoy (2005)'un belirttiği gibi doğaya çevre merkezli bir pencereden bakmayı yani ekolojik bakış açısını öğretmek; dolayısıyla doğa için mücadele edebilecek duruma onları getirmektir. Çevre sorunlarının da insan merkezli anlayıştan kaynaklandığını düşünen, dolayısıyla bu tür yaklaşımların istenmeyen durumlar olduğunu vurgulayan araştırmalara da rastlanmaktadır (Bozkurt, 1994; Parker, 2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak doğa-merkezli yaklaşımlara sahip olması, onların önceki yaşantılarında çevreye yönelik belli bir bilgi birikimine ve duyarlılığa sahip olmasından kaynaklanabilir. Işıldar (2008) de, doğa/çevre-merkezli görüşün, bireylerin belli bir çevre alt yapısının varlığını anlamaları ve ekosistemlerdeki işleyişleri kavramalarını gerektiren bir görüş olduğuna dikkat çekmektedir. Bu araştırmaya paralel olduğu düşünülen bir bulgu olarak, Çobanoğlu & Karakaya (2009) tarafından, fen bilgisi öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının ağırlıklı olarak doğa-merkezli yaklaşımlar yönünde olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'deki öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının ekosentrik yani çevreyi ya da doğayı merkeze alan yaklaşımlar yönünde olduğunu vurgulayan başka çalışmalar da vardır (Tuncer & diğ., 2009). Her ne kadar, ilköğretim öğretmen adayları üzerine olmasa da, doğa tahribine karşı insanın etkisi gibi temalar içermesiyle bu çalışmayla bağlantı gösteren ve Malezya'da biyoloji öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını belirlemek üzere yapılan bir çalışma, adayların çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu belirtmektedir (Esa, 2010).

Tablo 4'de, kategorilere bakıldığında doğal kaynak kullanımı ve endüstriyel gelişim konusunda, insan-doğa ilişkisi ve endüstrileşme sorunu konusunda olduğu gibi, öğrencilerin %87,2'si doğa-merkezli bakış açıları sergilemektedirler. Artan insan nüfusu sorunu konusunda ise oran %78,2'ye düşmekte, fakat doğa-merkezli bakış açıları devam etmektedir. Artan insan nüfusunun önemi konusuna gelindiğinde dağılım farklılaşmaktadır. Bu konuda öğrencilerin %36,3'ü doğa-merkezli yaklaşımları benimsemekte, %32,2'si insan-merkezli yaklaşımları benimsemekte ve %31,5'i de her iki yaklaşıma ait görüşlerde olabilmektedir. Bu konuda dikkati çeken bir unsur da, kuvvetli insan-merkezli görüşlerin var olmasıdır. Konu insan nüfusunun artışının önemi olduğunda, olması beklenen doğa-merkezli bakış açıları diğer konulara oranla azalmıştır. Bunun nedeninin, günümüzde politik gündemde insan nüfusunun artmasının gerekliliği yönünde özendirmeler olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin çevreye ilişkin bakış açılarının, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz t-testi kullanılmıştır. Burada, iki gruplu bir bağımsız değişken ile bir bağımlı değişken olduğu için ilişkisiz t-testinin varsayımlarına bakılmıştır.

Tablo5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Bakış Açılarını Gösteren İlişkisiz T-testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	Sd	t	P
Kız	434	3,9316	,42409	759	4,305	0.00
Erkek	337	3,7859	,50928			

Tablo5'e göre öğrencilerin çevreye yönelik bakış açıları onların kız veya erkek olmalarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t(759) = 4,305, p < .05$]. Kız öğrencilerin çevreye yönelik bakış açıları ortalaması ($X=3,9316, Ss=.42409$), erkek öğrencilere göre ($X=3,7859, Ss=.50928$) daha yüksektir. Bu durum ise, kız öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarının erkek öğrencilere oranla doğa merkezli yaklaşımlara daha yakın olduğunu göstermektedir.

Bu sonucun, kızların, erkeklere göre daha sevecen, korumacı ve geleneklere bağlı olarak yetiştirilmesinin doğaya ilişkin bir yansıması olarak düşünülebilir. Başka bir deyişle, doğa merkezli bakış açısına sahip olma duygusal bir özellik olduğundan, bu bulgunun kızların duygusal zekasına eğilimin erkeklere oranla daha fazla olması ile açıklanabileceği düşünülebilir. Tuğrul (1999)'un da söylediği gibi, ailelerin çocukların duygusal zekasını geliştirmeye yönelik davranışları cinsiyete göre farklılık göstermekte; kızlara yaklaşım erkeklere göre daha olumlu olmaktadır. Kızların erkeklere göre çevreye yönelik daha doğaya dönük ekosentrik ya da olumlu tutum/davranış/ilgi/bakış açıları sergilediklerini söyleyen çalışmalar oldukça fazladır (Casey & Scott, 2006; Erol, 2005; Şama, 2003; Tuncer & diğ., 2009; Yücel & diğ., 2006). Casey & Scott (2006), kızların çevresel ilgi ve davranışlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmış ve bunu kızlara geleneksel olarak daha sevecen, yetiştirmeci, koruyucu toplumsal roller verilmesi ile açıklamaya çalışmıştır. Tikka & diğ. (2000), kızların erkeklere göre doğaya daha sorumlu olarak yaklaştıkları sonucunu elde etmiş, bu farklılığı, erkeklerin daha büyük bir olasılıkla doğayı kullanma veya doğal kaynaklardan yararlanma durumuna, kızlarınsa doğaya daha duygusal bakmalarına bağlamaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler, on bir grup içermektedir. Öğrenim gördükleri bölümlere göre araştırmaya katılan öğrencilerin sayısını, aritmetik ortalamasını, standart sapmasını gösteren tablo aşağıdadır.

Tablo6. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğrenci Sayıları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Bölüm	N	X	Ss
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	30	3,8229	,41371
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	54	3,8871	,50911
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	46	3,7606	,54100
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	88	3,9567	,45557
Okul Öncesi Öğretmenliği	41	4,0764	,35438
Sınıf Öğretmenliği	192	3,8208	,50145
Türkçe Öğretmenliği	104	3,8850	,42940
İngilizce Öğretmenliği	53	3,9999	,40008
Resim Öğretmenliği	61	3,7646	,40539
Müzik Öğretmenliği	18	3,6660	,58470
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	74	3,8475	,45876

Bu problemde üç ve üzeri grup içeren bir bağımsız değişken ile bir bağımlı değişken olduğu için tek yönlü varyans analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Öğrenim gördükleri bölümlere göre çevreye yönelik bakış açılarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik bakış açıları (basıklık=1,012 ve çarpıklık=-,667) ile müzik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik bakış açıları (basıklık=-1,029 ve çarpıklık=,487), tek yönlü varyans analizi için normallik varsayımını karşılamamaktadır. Bu nedenle, bunun nonparametriği olan Kruskal-Wallis H analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre çevreye yönelik bakış açılarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini gösteren tablo aşağıdadır:

Tablo7. Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları

Öğrenim Görülen Bölüm	N	Sıra ort.	Sd	X ²	P
Bilg. Ve Öğretim Tekn. Öğretmenliği	30	362,87	10	28,002	,002
Fen Bilgisi Öğretmenliği	54	394,35			
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	46	326,39			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	88	427,64			
Okul Öncesi Öğretmenliği	41	481,21			
Sınıf Öğretmenliği	192	363,14			
Türkçe Öğretmenliği	104	384,73			
İngilizce Öğretmenliği	53	441,40			
Resim Öğretmenliği	61	330,57			
Müzik Öğretmenliği	18	286,81			
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	74	363,89			

Tablo7'ye göre öğrencilerin çevreye yönelik bakış açıları, öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmektedir [$X^2(10) = 28,002, p < .05$]. Bu değişimin hangi bölümler arasında olduğunu görmek için ikili karşılaştırmalara gidilmiştir. Bunun için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve yalnızca Okul Öncesi Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda ilgili analizin sonuçları yer almaktadır.

Tablo8. Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bakış Açılarının Okul Öncesi ya da Resim Eğitimi Anabil Dalında Olmalarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Okul Öncesi Öğretmenliği	41	64,63	2650,00	712,000	,000 (5-9)
Resim Öğretmenliği	61	42,67	2603,00		

Tablo8'e bakıldığında bu iki bölüme ait öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$U(-3,678) = 712,000, p < .001$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarının (64,63), resim öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilere oranla (42,67) daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalama yükseldikçe doğa merkezli yaklaşımları benimseme durumu arttığından, okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarının, resim öğretmenliğindekilere göre doğa-merkezli yaklaşımlara anlamlı olarak daha yakın olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin hemen hepsinin kız olduğu düşünüldüğünde, bu bulgunun kızların çevreye yönelik bakış açılarının erkeklere göre doğa-merkezli yaklaşımlara daha yakın olduğu bulgusu ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Bununla birlikte, doğa ile dolaylı olarak ilişkili olan resim öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının doğa-merkezli yaklaşımlara küçük farkla da olsa daha uzak olmaları dikkat çekmektedir. Bu durumun, resim öğretmenliği öğrencilerinin bireysel çalışmalarıyla sanatsal kimliklerini ön plana çıkarmalarından ve ben merkezli durumlarla sıklıkla karşılaşmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının genel olarak doğa-merkezli yaklaşımlar yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bu bakış açılarının uygulamaya da yansıtılabilmesi için eğitim fakültelerinde doğaya dönük etkinlikler yapılandırılmalıdır. Bu amaçla doğa gezisi, piknik, ağaç dikme, doğa düzenleme gibi etkinlikler yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerinin, ileride öğretmen olduklarında bu görüşlerini devam ettirecek ve öğrencilerine aktarmayı sağlayacak uygulamalar planlanabilir.

Artan insan nüfusunun önemi konusu tek başına değerlendirildiğinde ise bireylerin doğa-merkezli ve insan-merkezli yaklaşımlar çerçevesindeki görüşlerde benzer oranlarda toplandığı tespit edilmiştir. Öğrencilere, çevre sorunların gündemde olduğu bir dönemde artan nüfusun riskleri ve nüfus planlamasının önemine ilişkin çeşitli şekillerde bilgilendirmeler yapılabilir.

Kız öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarının, erkek öğrencilere göre doğa merkezli yaklaşımlara istatistiksel anlamda daha yakın olduğu görülmektedir. Erkeklerin çevreye yönelik bakış açılarının daha doğa merkezli yönde olmasını sağlamak için çevre ve doğa ile ilgili etkinliklerde, onlara daha fazla görev ve sorumluluk verilebilir.

Öğrenim görülen bölümlerde, çevreye yönelik insan merkezli yaklaşımlara en uzak bakış açıları okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait, en yakını ise müzik öğretmenliği öğrencilerine ait görülmektedir. Durum bu olsa da katılımcı sayıları ve standart sapmaları da dikkate alındığında okul öncesi öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları, resim öğretmenliği öğrencilerine göre doğayı merkeze alan yaklaşımlara daha yakın olarak gözlenmektedir. Eğitim fakültesi ya da üniversite çapında, resim öğretmenliği öğrencilerinin katılımını tetikleyecek doğaya ilişkin resim yapma, afiş veya broşür hazırlama gibi etkinliklere yer verilmelidir. Yine okulun doğa ile ilgili, bahçe düzenleme, geri dönüşüm kutusu hazırlama gibi uygulamalarına resim öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin görsel olarak destek verecek şekilde etkin katılımı sağlanabilir. Resim öğretmenliği son sınıf öğrencileri için, kendi bölümleriyle ilgili sanatsal çalışmaları doğa teması ile yoğunlukta yapmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Arcury, T. A., Johnson, T. P., & Scollay, S. J. (1986). Ecological worldview and environmental knowledge: The new environmental paradigm. *The Journal of Environmental Education*, 17, 35-40.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Atasoy, E., & Yüksel, S. (2006). Küreselleşme sürecinde Türkiye’de ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi ve çevre bilincinin rol ve etkileri. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 7, 67-80.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-27.
- Bozkurt, G. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Büyüköztürk, S. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Casey, P. J., & Scott, K. (2006). Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric-anthropocentric framework. *American Journal of Psychology*, 58(2), 57-67.
- Chapman, D., & Sharma, K. (2001). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in Asian cities: An overview strategy for implementing an eco-schools programme. *The Environmentalists*, 21, 265-272.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çabuk, B., & Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çobanoğlu, E. O., & Karakaya, Ç., (2009). *The viewpoints of primary education preservice science teachers about the environment according to anthropocentric and nonanthropocentric approaches*. World Congress of Educational Sciences, Cyprus.
- Dunlap, R. E., Van Liere K. D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425-442.
- Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”: A proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education*, 9, 10-19.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 19(1), 39-50.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Erten, S. (2008). Farklı kültürlerde çevre merkezli, insan merkezli ve çevreye karşı olan iticilik tutum anlayışları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 141-156.
- Geller, J. M., & Lasley, P. (1985). The new environmental paradigm scale: A reexamination. *The Journal of Environmental Education*, 17, 9-12.
- Hungerford, R. H. & Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-22.
- İlgar, R. (2007). Çevre eğitiminde yaygın eğitimin rolü ve önemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 38-50.

- Işıldar, G. Y. (2008). Meslek yüksekokulları boyutunda çevre eğitiminin çevreci yaklaşımlar ve davranışlar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 759-778.
- Jardins, J. R. D. (2006). *Çevre etiği: Çevre felsefesine giriş. (Çeviren: Ruşen Keleş)*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kocakurt, Ö., & Güven, S. (2005). Çevre, aile ve çocuk, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30, 34-38.
- Köktürk, G. (2002). Ekonomi-çevre-yönetim ilişkisi bağlamında bir 21. yüzyıl fenomeni: Sürdürülebilir kalkınma. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 4(2), (11.08.2009, <http://www.isgucdergi.org/?p=makale&id=60&cilt=4&sayi=2&yil=2002>)
- Lalonde, R., & Jackson, E. L. (2002). The new environmental paradigm scale: Has it outlived its usefulness? *The Journal of Environmental Education*, 33(4), 28-36.
- Manoli, C. C., Johnson, B., & Dunlap, R. E. (2007). Assessing children's environmental worldviews: Modifying and validating the new ecological paradigm scale for use with children. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 3-13.
- Merchant, C. (1992). *Radical ecology: The search for a liveable world*. New York: Routledge.
- Parker, A. (2007). Creating the green campus. *Bioscience*, 57(4), 321.
- Sezer, Ö. (2006). Çevre Korumacılıktan Radikal Ekolojiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları E Dergisi*. 3 (5). (04.08.2009, <http://www.sbe.gazi.edu.tr/edergi/doc/2.doc>).
- Şahin, B. (2008). "Büyük bir ev istiyorum" – "Evimde havuz olmasını istiyorum": Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *G. Ü. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 83-92.
- Taylor, P. W. (1989). *Respect for nature. A theory of environmental ethics*. New Jersey: Princeton.
- Thompson, I. H. (1998). Environmental ethics and the development of landscape architectural theory. *Landscape Research*, 23(2), 175-195.
- Thompson, I. H. (2000). Aesthetic, social and ecological values in landscape architecture. A Discourse Analysis. *Ethics, Place and Environment*, 3(3), 269-287.
- Thompson, S. C. G. & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14, 149-157.
- Tiflis Bildirgesi (1977). (25.04.2012, <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>)
- Tikka, P. M., Kuitunen, T. M., & Tynys, M. S. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning environment. *The Journal of Environmental Education*, 31, 12-19.
- Tilbury, D. (1994) The critical learning years for environmental education. In *Environmental education at the early childhood level* (R.A. Wilson, ed.). Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20. (12.08.2009, <http://www.klinikpsikiyatri.org/files/journals/1/21.pdf>)
- Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Çakiroğlu, J., Ertepinar, H., & Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop

- teacher education programs. *International Journal of Educational Development* 29, 426–436.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Ünder, H. (1996). *Çevre felsefesi*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33.
- Wilson, R.A. (ed.) (1994) *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.
- Yücel, M., Altunkasa, F., Güçray, S., Uslu, C., & Say, N. P. (2006). Adana'da çevre duyarlılığı düzeyinin ve geliştirme olanaklarının araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-228.

The Viewpoints of Education Faculty Last Grade Students about the Environment according to Anthropocentric and Non- anthropocentric Approaches

Çiğdem KARAKAYA¹ , Elif Omca ÇOBANOĞLU²

¹ Research Assist., Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Samsun -TURKEY

² Assist. Prof.Dr., Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Samsun -TURKEY

Received: 11.04.2011

Revised: 01.05.2012

Accepted: 30.05.2012

The original language of the article is Turkish (v.9, n.3, September 2012, pp.23-35)

Keywords: Anthropocentric Approaches; Nonanthropocentric Approaches; Environmental Ethics; Environmental Education.

SYNOPSIS

INTRODUCTION

Approaches that investigate human being-environment relations can be considered in a new discipline of ethical philosophy that is called environmental ethics. Two of these approaches have mechanical and ecological dimensions; the mechanical dimension covers anthropocentric and societal approaches, and reaches the conclusion that nature is a means to benefit people; the ecological dimension which is emerging as an alternative to this view includes life and environment centred approaches, and reaches the conclusion that variety should be maintained in nature and that the systems should be placed to center, not human or another living being. (Ünder, 1996). In fact, human being-environment relations can be broadly categorized as anthropocentric, that is human centred, and as non-anthropocentric, that isn't human centred.

Anthropocentric approaches are values that adopt organizing social life and save people health (Merchant, 1992). Non-anthropocentric approaches (one of them is ecocentrism) are values that adopt people as a part of ecosystems and save ecosystems' health (Merchant, 1992). While the anthropocentric approach places the human at the centre of the ethical universe, non-anthropocentric approaches take radically different positions. All living beings, and in some theories, even lifeless things such as mountains and stones appear in the centre. This is the ethical view of the non-anthropocentric approach (Thompson, 1998). According to these views, non-anthropocentric approaches and viewpoints directed towards the environment can be said to be more affirmative than anthropocentric approaches.



The most efficient way to develop people's positive viewpoints towards the environment, in other words, in forming awareness towards the environment, is to begin the environmental training at an early age (Hungerford & Volk, 1990; Tilbury, 1994; Tbilisi Declaration, 1977; Wilson, 1994).

Individuals begin to take their environmental education in their families and continue this in formal education. It is emphasized that environmental education should be given to individuals beginning from preschool to various levels of primary school, high school and university in formal education because of its interdisciplinary feature (Yılmaz et al., 2002). Families, teachers, shortly all adults are very important to develop children's environmental ideas and attitudes; in other words, they have to know that their messages, emotions and ideas, positive behaviours about environment as models for their children are important at developing their ecological culture (Atasoy, 2005). At any level of education, teachers have crucial importance with their viewpoints towards environment and nature. Teacher candidates need to be educated about environment for developing positive values because of their role for children.

PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this research is to determine the viewpoints of last year university students about environment within the frame of anthropocentric and non-anthropocentric approaches.

METHODOLOGY

This study adopted quantitative research method and the survey method was used to collect data. In accordance with the purpose of study, a 5 point Likert scale called "The Viewpoint towards Environment" which was developed by researchers was applied as means of data collection. Last year students (N=761) at different majors at Ondokuz Mayıs University Education Faculty formed the research sample. The analyses of data were done by using SPSS 15.0 package. The scale applied in this research was developed through literature scanning by the researcher. Its reliability coefficient was determined as .81 (Cronbach α). 22 articles measuring demographic data and viewpoints towards environment were included in the scale. The scale has 4 factors which are 'natural source usage and industrial development', 'human-nature relation and industrialism problem', 'human population problem', and 'importance of human population'.

FINDINGS

In accordance with anthropocentric and non-anthropocentric approaches, it was ascertained that education faculty last year students' viewpoints towards the environment are predominantly (%85 of all participants) non-anthropocentric. The most efficient subject in this rate is 'natural source usage and industrial development' and the least is 'importance of human population'.

According to participants' gender and branches, significant differences were found. It was ascertained that women participants' environmental viewpoints were closer to non-anthropocentric viewpoints than men's and pre-school teacher candidate students' environmental viewpoints were closer to non-anthropocentric viewpoints than other branches.

DISCUSSION and RESULTS

It was ascertained that education faculty last grade students' viewpoints towards the environment are predominantly (%85 of all participants) non-anthropocentric. This means that approaches and behaviours towards the environment and nature are positive in this research,

when thinking about anthropocentric approaches and its damage to environment in history (Bozkurt, 1994; Parker, 2007).

‘Importance of human population’ is the least efficient factor in the general rate of non-anthropocentric. It can be said that current political ideas which give a big importance to population growth are effective in this subject.

Women participants are closer to non-anthropocentric approaches than men. Many researches have the same finding about environmental viewpoint, attitude, interest, behaviour or so on (Casey & Scott, 2006; Erol, 2005; Şama, 2003; Tuncer et al., 2009; Yücel et al., 2006). It can be said that when it comes to nature, women are more kind-hearted and emotional than men; but men use nature or natural sources more than women does (Casey & Scott, 2006; Tikka, Kuitunen & Tynys, 2000).

Pre-school teacher candidate students are closer to non-anthropocentric approaches than other branches, but mostly than art teacher candidate students. It might be due to the high number of women in preschool teacher education major (38/41).

SUGGESTIONS

It is a positive result that viewpoints of pre-service teachers towards the environment are generally non-anthropocentric. It is important to convey these views to their students in the future.

On the other hand, population growth is a subject that has to be learned with its dangers and other possible results by students. These topics should be taught to teacher candidate students as part of their instructional program.

Moreover, more responsibilities regarded both with their profession and environment should be given to art teacher candidate students to improve their positive views towards environment.

Lastly, in order to determine the situation in formal education, a related scale can be applied to teachers rather than teacher candidate students with its recent condition or by developing it, and the conclusions can be evaluated.

REFERENCES

- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Bozkurt, G. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Casey, P. J., & Scott, K. (2006). Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric-anthropocentric framework. *American Journal of Psychology*, 58(2), 57-67.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Hungerford, R. H. & Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-22.
- Merchant, C. (1992). *Radical ecology: The search for a liveable world*. New York: Routledge.
- Parker, A. (2007). Creating the green campus. *Bioscience*, 57(4), 321.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *G. Ü. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Tbilisi Declaration (1977). (25.04.2012, <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>)
- Thompson, I. H. (1998). Environmental ethics and the development of landscape architectural theory. *Landscape Research*, 23(2), 175-195.
- Tikka, P. M., Kuitunen, T. M., & Tynys, M. S. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning environment. *The Journal of Environmental Education*, 31, 12-19.
- Tilbury, D. (1994) The critical learning years for environmental education. In *Environmental education at the early childhood level* (R.A. Wilson, ed.). Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Çakıroğlu, J., Ertepinar, H., & Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development* 29, 426-436.
- Ünder, H. (1996). *Çevre felsefesi*. Ankara: Doruk Yayımcılık.
- Wilson, R.A. (ed.) (1994) *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.
- Yücel, M., Altunkasa, F., Güçray, S., Uslu, C., & Say, N. P. (2006). Adana'da çevre duyarlılığı düzeyinin ve geliştirme olanaklarının araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-228.